

## Experiencias educativas de los movimientos sociales: Contribuciones para la educación científica, ambiental y en salud desde una perspectiva emancipadora

Experiências educativas dos movimentos sociais:  
Contribuições para a educação científica, ambiental e em  
saúde de uma perspectiva emancipadora

Educational experiences of social movements: Contributions  
for scientific, environmental and health education from an  
emancipatory perspective

Ana Dumrauf, Argentina  
Silvina Cordero, Argentina  
Adriana Mengascini, Argentina

En este trabajo analizamos las contribuciones de los procesos educativos de los movimientos sociales a la educación científica, ambiental y en salud, considerando que los mismos permitirían pensar soluciones distintas y distantes de la racionalidad e institucionalidad actuales. Específicamente, presentamos el análisis de una experiencia educativa de formación en promoción de la salud sostenida por el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina de Argentina. Como continuación de un proceso de reflexión sobre la práctica realizado durante su desarrollo, analizamos la experiencia desde un marco teórico-epistemológico específico: las epistemologías del sur. Caracterizamos las lógicas que darían cuenta de una racionalidad cosmopolita como fundamento del proceso educativo. Asimismo, identificamos elementos y prácticas constitutivas de este tipo de racionalidad.

**Palabras-clave:** educación científica; educación ambiental; educación en salud; movimientos sociales; perspectivas pedagógicas emancipatorias; racionalidad cosmopolita.

Neste artigo analisamos as contribuições de processos educativos dos movimentos sociais para a educação científica, ambiental e em saúde, considerando que eles permitem um pensar diferente e distante da racionalidade e as soluções institucionais

atuais. Especificamente, apresentamos a análise da experiência de formação na promoção da saúde apoiada pelo Movimento Camponês de Santiago del Estero-Via Campesina, Argentina. Na sequência de um processo de reflexão sobre a prática realizada durante o desenvolvimento, analisamos a experiência através de um quadro teórico e epistemológico específico: as epistemologias do Sul. Caracterizamos as lógicas sustentadas por uma racionalidade cosmopolita como a base do processo educativo. Identificamos também elementos e práticas constitutivas desse tipo de racionalidade.

**Palavras-chave:** educação científica; educação ambiental; educação em saúde; movimentos sociais; perspectivas pedagógicas emancipatórias; racionalidade cosmopolita.

In this paper we analyze the contributions of educational processes of social movements to scientific, environmental and health education, considering that they allow different and distant thinking of rationality and current institutional solutions. Specifically, we present the analysis of an educational training experience in health promotion supported by the Peasant Movement of Santiago del Estero-Via Campesina Argentina. Following the process of reflection on practice conducted during the development, we analyze the experience from a specific theoretical and epistemological framework: South epistemologies. We characterize the logics that would realize a cosmopolitan rationality as the basis of the educational process. We also identify elements and constitutive practices of this kind of rationality.

**Keywords:** scientific education; environmental education; in health education; social movements; emancipatory pedagogical perspectives; cosmopolitan rationality.

*era el asunto que estábamos intercambiando saberes,  
como la ciencia que han estudiado  
y nosotros que venimos trayendo de generación en generaciones estos saberes*

Desde hace ya algunos años, nos encontramos participando de procesos de construcción de perspectivas político-pedagógicas para la educación científica, ambiental y en salud que pretenden sostener una intencionalidad emancipatoria. Al hablar de emancipación entendemos “un movimiento colectivo e individual, de liberación conciente y de superación de las formas de alienación material y simbólica” (LOUREIRO, 2003). En este camino, comenzamos a considerar que los enfoques más adecuados para la educación científica en Latinoamérica necesitaban privilegiar el análisis crítico e integral de la crisis y conflictos socio-ambientales regionales, a fin de comprender realidades próximas, propias y de manera compleja, vistas como parte de

la situación de emergencia planetaria (DUMRAUF; MENGASCINI, 2008). La crisis ambiental ha sido identificada como problemática ecológica desde mediados del siglo XX y como crisis socio-ambiental en los años 70. Desde mediados de esa década, la globalización neoliberal produjo grandes transformaciones de los espacios de vida a escala global, reestructurando los soportes materiales y simbólicos en un nuevo ciclo de redefinición del colonialismo (MACHADO ARÁOZ, 2013a). La biodiversidad y riqueza ecológica latinoamericana adquirió un alto valor estratégico “como espacio subalterno de aprovisionamiento y subsidio de bienes y servicios ambientales capaces de ‘alimentar’ un nuevo ciclo de expansión capitalista” (MACHADO ARÁOZ, 2013a, p.31).

Según Machado Aráoz (2013a), tras el traumático proceso de la implementación de las políticas neoliberales, se instauró

un nuevo ciclo de re-colonización de la Naturaleza americana: la vasta riqueza y diversidad ecológica de la región fue progresivamente quedando a merced de grandes núcleos transnacionalizados del capital especializados en la explotación intensiva de la naturaleza con destino exportador (MACHADO ARÁOZ, 2013a, p.32).

En la economía latinoamericana este ciclo se caracterizó por su re-primarización, concentración y extranjerización del aparato productivo regional.

Frente a esta situación, se erigieron diversos movimientos sociales en toda la región. Se trata de grupos heterogéneos en cuanto a orígenes, bases ideológicas, condiciones de clase, maneras de organizarse, acciones y estrategias políticas. La movilización en rechazo a las formas más agresivas del extractivismo (mega proyectos mineros, petroleros, hidroeléctricas, agronegocios, etc.) ha sido su primer punto de convergencia, y el escenario para su constitución y organización. Estas luchas de resistencia se constituyeron en espacios sociopolíticos y pedagógicos de deconstrucción y construcción de sus identidades colectivas. Así, los movimientos sociales conformados en estos procesos como “colectivos del NO” fueron “abrigando la emergencia y constitución de las *comunalidades y movimientos del Buen Vivir*” (MACHADO ARAOZ, 2013b, p.147). Estos colectivos, constituyéndose como nuevas subjetividades y agencialidades políticas, rechazaron (y rechazan) las propuestas desarrollistas. Pretenden, con los recursos disponibles, emprender “respuestas y vías alternativas a la opción monológica, monocultural y occidentalocéntrica de la “modernidad capitalista” (MACHADO ARÁOZ, 2013b, p.147).

En nuestro país, después de la crisis político-económica del 2001, estas organizaciones ampliaron sus esfuerzos a un amplio conjunto de cuestiones: “el acceso a la educación y la salud, la resolución de problemas relacionados con temas de género y la creación de medios de comunicación alternativos” (GUELMAN; PALUMBO, 2015, p.48).

Las investigaciones realizadas acerca de las propuestas educativas de los movimientos sociales, coinciden en afirmar que como parte de su intencionalidad transformadora,

Lo pedagógico evidencia su trama política al cruzar todo el accionar de

los movimientos en la construcción permanente de una nueva cultura, de una intención política contrahegemónica y prefigurativa que pone en acto el papel formador de la cotidianidad. (GUELMAN; PALUMBO, 2015, p.48).

En este marco, nos interesa analizar cuáles son las contribuciones de los procesos educativos de los movimientos sociales a la educación científica, ambiental y en salud, teniendo en cuenta que dichos movimientos se constituyen en voces disidentes que plantean otras visiones de la crisis socio-ambiental y que, por tanto, permitirían pensar otras soluciones distintas y distantes de la racionalidad e institucionalidad actuales. Enmarcamos este análisis en la preocupación más general expresada por Rockwell (2012) acerca de cómo los movimientos sociales, nuevos sujetos colectivos, pueden aportar a la transformación de las maneras de pensar y actuar en educación. La comprensión de las experiencias formativas llevadas a cabo por estos movimientos podrían constituirse en puntos de partida para “la construcción de alternativas con miras tanto a enfrentar la desigualdad social como a reconocer la diversidad cultural” (ROCKWELL, 2012, p. 710). La formación en estos procesos está ligada a la educación y a la organización colectiva y “apunta hacia las subjetividades y apropiaciones duraderas, tanto cognitivas como vivenciales, que subyacen a todo proceso cultural” (ROCKWELL, 2012, p. 711).

Específicamente, presentamos el análisis de una experiencia educativa de formación en promoción de la salud sostenida por el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MOCASE-VC) de Argentina. Para el desarrollo de la misma conformamos un colectivo de trabajo, el Grupo de Salud Campesina, integrado por estudiantes, campesinx<sup>1</sup>, docentes, investigadorxs y profesionales, la mayoría participantes de organizaciones sociales urbanas y rurales. Nos nucleó el interés de aportar, a partir de prácticas encuadradas en la educación popular, a la promoción de la salud, entendida ésta como una construcción colectiva, atravesada por condicionamientos políticos, económicos y sociales que hacen que las desigualdades sociales y económicas se reflejen como desigualdades en la salud. Pretendíamos favorecer la problematización de las relaciones sociales de desigualdad, la promoción de mejores vínculos y condiciones de salubridad-libertad, la formación en prácticas de protección y promoción de la salud personal y comunitaria, y el reconocimiento y defensa por el derecho en y a la salud (DUMRAUF; CORDERO; MENGASCINI, 2012). En este trabajo, como continuación del proceso de reflexión sobre la práctica realizado durante su desarrollo, analizamos la experiencia desde un marco teórico-epistemológico específico: las epistemologías del sur propuestas por Santos (2009).

La base empírica del análisis presentado se sustenta en los registros (de tipo etnográfico, audio y videgrabaciones), las planificaciones de las actividades realizadas y los materiales producidos en la experiencia educativa.

---

1 Utilizamos la letra “x” para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bi-categorización de “hombres” y “mujeres”.

## La experiencia de formación en promoción de la salud: su contexto e implementación

El MOCASE-VC lleva una lucha sostenida desde hace más de 25 años, iniciada contra los intentos de desalojo de las familias campesinas a causa de los agronegocios. Se constituyó en 1990 a raíz de los conflictos entre campesinxs y grandes inversionistas y terratenientes, y agrupa hoy en día a más de 9000 familias organizadas en Centrales Campesinas en la provincia de Santiago del Estero, Argentina.

Desde sus comienzos, el MOCASE-VC asumió como estrategia central la lucha por la tenencia de la tierra y por las condiciones de vida de las familias campesinas. El problema generalizado de tenencia precaria de la tierra por parte de los campesinos había generado un histórico proceso de “desalojos silenciosos” ( ) El surgimiento del MOCASE resulta un punto de quiebre con esta situación preexistente, de modo tal que el silencio se convirtió en conciencia del derecho hecha palabra y acción (MICHÍ, 2010, p.216).

De acuerdo con Michi (2010), el MOCASE-VC puede ser caracterizado como un movimiento social “popular” por tener una fuerte componente de clases subalternas que luchan contra las formas de opresión y explotación. Los movimientos populares se posicionan denunciando las contradicciones del sistema y la profundización de las divisiones de clase, rescatan la noción de construcción de poder popular y reivindican una democracia orientada a la universalidad de los derechos y a la socialización del poder material y simbólico (SEMERARO, 2014). Posicionada en el materialismo cultural, la misma autora analiza las propuestas educativas del MOCASE-VC:

lo pedagógico tiene un lugar central, siempre asociado a su producción cultural, que articula varias cuestiones: a) el análisis histórico de las condiciones de vida, de la conciencia y de las prácticas de lucha y organización de la población rural (...) b) la apropiación crítica del conocimiento legitimado. (MICHÍ, 2010, p. 333).

Esta intencionalidad se refleja en la consolidación de ciertas estructuras organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus integrantes como espacios-momentos de lucha defensiva u ofensiva; la deliberación y toma de decisiones; la transmisión y producción de saberes (particularmente en cursos y talleres); las situaciones en las que se ejerce alguna representación y los intercambios con integrantes de otras organizaciones populares. Es decir, estos dispositivos son espacios-momentos donde se da un proceso de construcción y consolidación de una “nueva cultura”, más que de contrahegemonía o hegemonía alternativa (ya que supone una acción pedagógica más enfática), como forma de experimentar la forma de vida que van configurando como propuesta social (MICHÍ, 2010).

El MOCASE- VC considera que la educación

debe ‘descubrir y potencializar la vida total de sujeto popular: de sus formas cotidianas de saber, vivir y actuar’. Una educación que ‘será válida

cuando permitay ayude a asumir el papel de sujeto activo, crítico y creador de la construcción de la historia.' Que apunte a la 'conciencia crítica' que supone que los hombres y mujeres son 'sujetos de conocimiento' de su realidad y que son capaces de transformarla. (MICHÍ, 2010, p. 288).

En este contexto, entre los años 2005 y 2013, participamos en un proceso de formación en promoción de la salud que siguió los lineamientos de la educación popular desde una perspectiva freiriana (FREIRE, 2002). Entendimos a ésta como el proceso sistemático e intencionado de comprensión de la práctica social para transformarla de manera consciente, en función de procesos organizativos concretos. De esta manera, la educación permitiría y ayudaría a asumir el papel de sujetos activxs, críticxs y creadorxs en la construcción de la historia. Nos planteamos un enfoque que no jerarquizara los conocimientos académicos, sino que los considerara como una mirada alternativa a los saberes construidos por los pueblos originarios y los antepasados de lxs campesinxs (GIROUX, 1997). En este sentido, se trabajó sobre la recuperación de los saberes campesinos y su valoración como contenidos esenciales para la formación de lxs promotorxs (WERNER; BOWER, 1994). Partiendo de este reconocimiento, intentamos construir colectivamente, estableciendo interrelaciones y compartiendo saberes, en un marco de respeto a la diversidad y las diferencias. En función de estas concepciones, realizamos talleres que partieron de la explicitación de los saberes de lxs participantes e intentaron ponerlos en diálogo, en un pie de igualdad, con los académicos.

## Los inicios

La experiencia educativa consideró, desde sus inicios, la planificación conjunta de contenidos y acciones. La primera propuesta elaborada en 2003 por algunxs de quienes seríamos, unos dos años después, parte del Grupo de Salud Campesina planteaba como objetivos:

Acordar cuáles son los problemas de salud más importantes; buscar formas para determinar la frecuencia y gravedad de estos problemas en las comunidades; identificar los elementos indispensables de una red sanitaria; definir las características (conocimientos, vínculos con la comunidad, funciones, etc.) que deberían tener los promotores de salud; delinear un programa de formación de promotores de salud (DI<sup>2</sup> 1, 2003).

La modalidad de trabajo explicitada en la misma era la de "taller", en lugar y fecha a designar por la organización.

La idea de esta propuesta es que los mismos integrantes del movimiento campesino puedan asumir roles que promuevan la salud, prevengan enfermedades y puedan manejar situaciones de enfermedad no demasiado complicadas. También se pensó en la necesidad de rescatar saberes tradicionales y sumarlos a este proyecto. La propuesta fue escrita

---

2 DI: documento de circulación interna.



y la dejamos en Quimilí para que se discutiera en las comunidades (DI 3, 2005).

Así, desde la primera propuesta elaborada se evidenció la intencionalidad del trabajo conjunto, la participación activa del movimiento campesino y la consideración de los saberes construidos en las comunidades.

En el año 2004 la propuesta de trabajo se amplió a pedido del movimiento. Incluyó nuevos elementos: el reconocimiento de un diagnóstico realizado en el seno del MOCASE-VC, la ampliación del grupo coordinador, primeras especificaciones metodológicas, el enmarcamiento de los talleres en la educación popular, “alternando talleres sobre problemas de salud específicos, con talleres sobre organización y gestión”, proponiendo, además,

que quienes asistiáramos como coordinadores permaneciáramos los 2 ó 3 días previos a la realización de los talleres en algunas de las comunidades del MOCASE para comenzar a tener una idea más cercana de la realidad campesina.

Es nuestra intención que en los roles de coordinación de los talleres participen junto con nosotros los referentes de salud del MOCASE. (DI 2, 2004)

En esta ampliación de la propuesta, junto a los talleres para abordar problemas de salud, se destacan los dedicados a abordar “organización” y “gestión”; la consideración de que quienes no pertenecían al movimiento conocieran su realidad, permaneciendo en las comunidades; y la intencionalidad de la coordinación compartida del proceso con referentes de salud del movimiento. El programa de formación se comenzó a elaborar de manera conjunta, entre coordinadorxs provenientes de distintas formaciones académicas e integrantes del movimiento. Además de la participación de esta diversidad de actores, la propuesta también planteó la intención de “rescatar” y “sumar” saberes tradicionales. La misma fue discutida en los espacios orgánicos del movimiento a fin de consensuar su implementación.

## El proceso formativo

El proceso formativo se desarrolló, entre los años 2005 y 2013, a través de diversas actividades:

- *reuniones de coordinación para la planificación, evaluación y sistematización de las actividades. Estas reuniones fueron de diversos tipos: regionales (determinadas de acuerdo a la proximidad geográfica de lxs integrantes del Grupo de Salud Campesina), y jornadas de trabajo de todo el equipo;*
- *trece encuentros de formación en Santiago del Estero: de cuatro días de duración cada uno, con frecuencia semestral desde 2005 hasta 2009 y anual posteriormente hasta 2013. En éstos se llevaron a cabo talleres sobre diversas temáticas definidas previamente con lxs participantes. El lugar, la duración, frecuencia y época del*

*año en que se realizaron los encuentros fueron acordados con el MOCASE-VC en función de sus disponibilidades;*

- *producción de registros de diferentes tipos: audio y videograbaciones, fotografías, notas de campo y crónicas de coordinadorxs, producciones gráficas y escritas de lxs participantes;*
- *diseño, elaboración y evaluación de material didáctico (cartillas, trípticos, dípticos, videos, etc.) sobre diferentes temáticas. Los mismos fueron utilizados como material de apoyo para el trabajo de lxs promotorxs en sus comunidades.*

El proceso formativo puede esquematizarse a través de un ciclo que transitó por diferentes momentos (Figura 1).

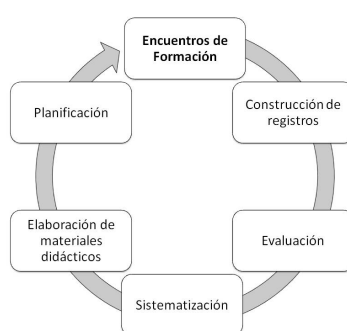


Figura 1. Esquema del proceso formativo

La forma de trabajo en los talleres implementados en los Encuentros de Formación siguieron, en general, las siguientes fases:

- *explicitación y reflexión acerca de los conocimientos de lxs participantes respecto a la problemática a abordar (fase trabajada, habitualmente, en pequeños grupos, partiendo de una actividad disparadora);*
- *puesta en común de los saberes puestos en juego y presentación de saberes académicos vinculados a la problemática abordada;*
- *contextualización de los conocimientos (aplicación de los conocimientos trabajados a nuevas situaciones cercanas). Tanto esta fase como la anterior se trabajaron de diferentes maneras, según consignas y actividades particulares, en general de forma grupal;*
- *cierre: síntesis y devolución teórica por parte de lxs coordinadorxs. Esta fase se trabajó, en general, de manera plenaria.*

Esta estrategia de trabajo supuso la aplicación de ciclos de indagación en los cuales se atravesó por etapas de construcción, acción y reflexión.

En cuanto a las temáticas abordadas en el proceso, abarcaron: concepciones de salud; perfil del promotor/a de salud; derechos en salud; organización y coordinación de talleres; Chagas; fiebre en niñxs; enfermedades respiratorias en niñxs; diarreas; primeros



auxilios (mordeduras de víboras, heridas cortantes, fracturas y luxaciones, quemaduras e insolaciones); hipertensión arterial; sexualidad (anatomía y fisiología de los sistemas genitales, prácticas para prevenir el embarazo); problemáticas de género; VIH – SIDA; hierbas medicinales; agrotóxicos; alimentación; soberanía alimentaria y circuitos de producción y consumo. Además, se realizaron evaluaciones, de manera sistemática, en forma individual y grupal al finalizar cada uno de los Encuentros de Formación y en las reuniones de coordinación posteriores a cada uno de ellos. Intentamos, con esto, analizar el contenido abordado, la metodología de trabajo, el material didáctico utilizado, la participación, el clima de trabajo logrado y el grado de apropiación de los contenidos por parte de lxs participantxs en cada uno de los talleres. La reflexión sistemática sobre el proceso llevó a reformulaciones y ajustes permanentes. La misma se vió facilitada por el registro sistemático, a través de los diversos procedimientos ya descriptos.

## La concepción de salud

La concepción de salud que sostuvo el proceso formativo comenzó a delinearse en el primer Encuentro de Formación (mayo de 2005). Allí, divididos en grupos pequeños lxs participantxs debatieron en torno a: “¿Qué cosas hacen sana/fortalecen/hacen crecer a mi comunidad y a mí? ¿Qué cosas enferman/debilitan/marchitan a mi comunidad y a mí?”. Cada grupo produjo una dramatización y un escrito que se compartió en instancia plenaria. En dicha instancia, según los registros, se pretendía finalizar con una síntesis conceptual que estaría orientada por la pregunta: “¿Qué no puede faltar en la construcción de nuestra salud?”. La síntesis fue organizada por el coordinador de la actividad a través de la imagen de un “rancho”<sup>3</sup>, asociado a la noción de salud:

Coordinador: si pensamos la salud como si fuera un rancho, ¿cuáles serían los palos, los horcones?

Plantea que él identificó, a partir de lo que se dijo, los siguientes palos (horcones) que sostienen la salud:

la organización, la formación, los derechos, aprender y enseñar, contacto con otras organizaciones

las costumbres y la cultura ancestral

actitudes: alegría, comunicación, confianza

alimentación natural, producción propia, cosechas, tierra

Los palos no van separados [se necesitan todos para sostener el rancho]

el ambiente: naturaleza, aire puro, agua pura, con monte, sin agroquímicos, familia, amigos.

---

3 Vivienda familiar, construida de barro, característica del noroeste argentino.

buenos controles, buena salita, atención correcta

la sexualidad cuidada y placentera, vinculado a poder elegir

Cosas que nos enferman:

estar solo, estar aislado, no tener ánimo, no tener palabra. Se devuelve organizándose.

la traición, el maltrato, el egoísmo, antivalores

lo contrario a la naturaleza, contaminación

falta de tierra, falta de trabajo (...)

o contrario a la organización, porque muchas veces la boicotean: policía, jueces, políticos, terratenientes, el sistema político, que es fondo de todos los problemas. (R E1<sup>4</sup>, 2005)

La construcción simbólica del “rancho de la salud”, continuó (entre Encuentros de Formación) con el análisis de los registros, de manera de elaborar una lista más exhaustiva de los elementos que lo constituirían, a través de la identificación de las palabras expresadas y de proponer diversos agrupamientos y adjudicarles nominaciones, discutidas colectivamente en reuniones y jornadas de planificación. El “rancho de la salud” tomó su forma gráfica en el dibujo de una de las integrantes del movimiento, parte del grupo de coordinación (Figura 2), en el que cada “horcón” (columna del rancho) representó las dimensiones consensuadas que sostendrían la salud. Esta imagen acompañó toda la experiencia formativa a modo de concepción de salud. Fue reconocida y valorada por quienes se incorporaron posteriormente al proceso, “el rancho, el rancho de la salud, que han sido partícipes la A<sup>5</sup>, la Aa, ahí, todos, la L, todos los compañeros, qué importante eso” (EG S<sup>6</sup>, 2013).

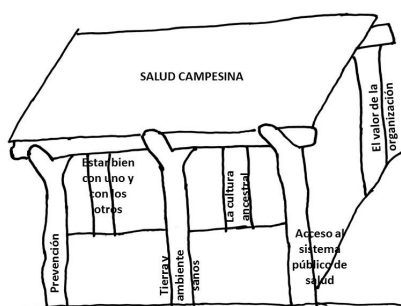


Figura 2. El rancho de la salud

4 R En: indica que el texto fue extraído de un Registro del Encuentro de Formación número “n”.

5 Hemos reemplazado nombres propios por una letra indicativa a fin de mantener el anonimato.

6 EG: indica que el texto fue extraído de una entrevista grupal, la letra siguiente (S en este caso) hace referencia a la persona hablante.

## Evaluación del proceso

Los procesos de evaluación tuvieron diversas instancias durante los Encuentros de Formación y, por parte del equipo coordinador, entre Encuentros. De acuerdo con los registros, los aprendizajes individuales y colectivos fueron numerosos.

Por ejemplo, en una actividad de balance colectivo de lo realizado en los dos primeros años de desarrollo de la experiencia (en el año 2007), se reconocían diversos aspectos como positivos: la participación de más compañerxs en la experiencia; el aprendizaje de contenidos específicos relacionados con la identificación y tratamiento de enfermedades (usar termómetro y tensiómetro, preparar remedios caseros con hierbas medicinales, entre otros); el conocimiento de “los derechos en salud y la necesidad de que se cumplan”; la organización de talleres en salud en las comunidades, como plasmación de los aprendizajes logrados en los Encuentros; la gestión en instituciones sanitarias regionales y nacionales. Este balance estaría evidenciando primeras apropiaciones por parte de lxs participantes en aspectos acotados aunque de una diversidad manifiesta. Esas primeras apropiaciones, se habrían reelaborado luego en acción política del movimiento campesino. En 2011, se expresaban algunos logros vinculados a dicha acción:

Partiendo de la vivencia se empezó a elaborar un plan de acción colectivo, reconociendo a la salud como un derecho humano, al igual que el derecho a la tierra.

Se generó y se sostiene un espacio de diálogo relacionado con la salud dentro del Movimiento, con su propia agenda (Secretaría de Salud).

Los compañeros y compañeras han realizado un proceso de apropiación de la coordinación de la experiencia educativa.

Las compañeras y compañeros han iniciado procesos de confrontación con los poderes públicos responsables de las políticas públicas de salud.

Se proyecta la creación, en la Universidad Campesina, de la carrera “Educar para la Salud”. (Documento elaborado para presentación pública, 2011).

Esta síntesis reconocía la consideración de las vivencias campesinas para la construcción de un plan de acción del movimiento; la inclusión de un espacio específico con agenda de trabajo propia; la asunción de la experiencia educativa como parte de las actividades del movimiento; la realización de acciones de lucha por políticas públicas en salud y la proyección hacia una formación propia institucionalizada.

En términos más personales, una entrevista grupal realizada en 2013, dio cuenta de cambios y apropiaciones. Por un lado, el cambio de una mirada técnica a una política,

yo tenía una visión de la salud: era poner inyección y, qué se yo, curar una herida, eso era la visión que yo tenía. Pero después cuando empezamos a trabajar para formar esta área de salud, empezamos, empecé a ver que no era eso realmente que comprendíamos salud, sino aquí salud

había algo políticamente que nos servía para la comunidad y para la organización. (EG L, 2013)

Dentro de la mirada política del movimiento, en este proceso formativo

empezamos diagnosticando qué era el problema de salud que teníamos en nuestra base, y ¡cuántas cosas, cuánto diagnosticamos! La impotencia que teníamos al saber que íbamos a un hospital y no nos atendían, al saber que si éramos madres solteras e íbamos a parir nuestros hijos nos decían barbaridades, nos maltrataban ¿eh? Se podían morir nuestros hijos, estábamos discriminados totalmente, así como en la área de salud, en el tema de tierras. Todas esas cosas Bueno, entre llanto y alegría fuimos encaminando todo eso y hoy ya nos sentamos a discutir, por ejemplo, lo de agrotóxicos. Que el Estado o el gobierno nos hacen leyes que no nos incluye[n] y hoy tenemos la capacidad de sentar, ver esas leyes y decir “bueno, aquí nos armemos, compañeros, y veamos cómo vamos a hacer para que también seamos incluidos en este sistema, [que] no seamos descartados”. (EG L, 2013)

Así, el proceso formativo habría aportado a la inclusión de la salud como arena de lucha política para el movimiento, partiendo de un diagnóstico propio y de reconocer los derechos en salud.

En la misma entrevista se pusieron en evidencia también aprendizajes relacionados con el conocimiento del cuerpo y la apropiación de herramientas didácticas:

También nos hemos aprendido a conocernos nosotros mismos a través de los encuentros. Porque había muchas cosas que nosotros no sabíamos hasta conocernos, el mismo cuerpo humano nuestro, que hacíamos a través de cartilla así con los grupos en los talleres, en los distintos talleres que se venían haciendo y a mí me parece que eso ha sido un logro grande a través de nosotros, junto con los compañeros de salud campesina que trabajábamos. (EG Le, 2013)

A nosotros [lo que] también nos ha favorecido en todo esto es armar, organizar talleres, cómo tenemos que organizar talleres. Eso a mí me ha quedado algo ¿cómo decir? medio sellado así para poder organizar talleres, entonces eso te lleva a que las cosas sean un poco más concretas. Esos “talleres de talleres”, eso, a mí me ha llevado mucho, porque lo podía aplicar no solamente al área de salud sino en otras áreas también. Eso me parece que es fundamental. (EG L, 2013)

Los momentos de balance y cierre fueron valorados como espacios de reconocimiento en los que afloraban emociones y alegría.

Es lindo recordar, porque yo siempre tengo los buenos recuerdos que cuando hacíamos los encuentros siempre hacíamos al final, poníamos algo para ir diciendo qué le ha parecido el encuentro y eran momentos de alegría, de emociones y hemos pasado yo he pasado muy lindos

momentos con todos los compañeros. (EG Le, 2013)

El balance respecto a lo alcanzado en términos político-pedagógicos estaría sintetizado por la expresión de una de las integrantes del MOCASE-VC en la entrevista de 2013: “en esos talleres, hace seis años, íbamos soñando lo que tenemos ahora”.

## **¿Cuáles son las contribuciones de esta experiencia al campo de una educación científica, ambiental y en salud con intencionalidad emancipatoria?**

Orientadxs por las reflexiones sobre la propia experiencia educativa y la lectura teórico-política de nuestra realidad regional, nos fuimos adentrando en la noción de racionalidad cosmopolita propuesta por Santos (2009). La racionalidad cosmopolita reconoce y valora la gran diversidad de experiencias sociales actuales en el mundo, consideradas inexistentes para el conocimiento hegemónico, y construye nuevos (otros) conocimientos. Necesita de un trabajo de traducción “capaz de crear una intelegibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad” (SANTOS, 2009, p.101).

De acuerdo con Santos (2009), la desconsideración de experiencias sociales, caracterizada como producción de inexistencia, se configura a través de lógicas basadas en: la monocultura del saber y de su rigurosidad; la monocultura del tiempo lineal; una lógica de clasificación social que naturaliza las diferencias-desigualdades (las manifestaciones más claras estarían dadas por las clasificaciones racial y sexual); una lógica de escalas dominantes (en la modernidad occidental: lo universal y lo global); y una lógica productivista (que considera como únicos criterios válidos la productividad capitalista y el crecimiento económico).

La racionalidad cosmopolita plantea la consideración de las experiencias sociales dejadas de lado a través de diversos reconocimientos: de diferentes sistemas de saberes presentes en las sociedades; de distintas temporalidades; de múltiples sistemas de opresión; de numerosas escalas de análisis y acción; y de distintos modos de producción existentes. Este reconocimiento de sistemas complejos, relacionados e interactuando entre sí, que Santos (2007) denomina ecologías, posibilitarían la aparición e interacción en un mismo escenario de diferentes conocimientos, temporalidades, visibilidad de opresiones, escalas y modelos de producción. En esos escenarios resulta necesario establecer lo que en nuestras palabras llamamos “lugares de encuentro” (“zonas de contacto”, según Santos) en los que puedan interactuar, dialécticamente, los conocimientos procedentes de distintos grupos sociales. La decisión de qué se lleva a ese lugar de encuentro (qué conocimientos y prácticas), quiénes o a través de quiénes se disponibilizan, es definido por cada grupo sociocultural. Esta racionalidad contribuiría al fortalecimiento de procesos educativos emancipatorios “a partir de una nueva relación entre *el respeto de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia*” (SANTOS, 2006, p.53).

En este marco, el proceso de formación en promoción de la salud en comunidades

campesinas constituiría una experiencia en el campo de la educación en salud sustentada en una racionalidad cosmopolita. Esta experiencia podría considerarse un dispositivo llevado a cabo por dos grupos sociales: el MOCASE-VC y el equipo de docentes-investigadorxs, graduadxs y estudiantes universitarixs, y activistas/militantes de organizaciones sociales urbanas, que configuraron como “lugar de encuentro” originario el Grupo de Salud Campesina. Sin embargo, este primer lugar de encuentro fue consolidándose a través de numerosas prácticas: la elaboración conjunta de propuestas y del programa de formación, de proyectos de investigación y de extensión universitaria; la determinación de los fundamentos pedagógicos del proceso (la educación popular de perspectiva freiriana); el establecimiento de los ciclos de trabajo en el proceso de formación (esquemático en la Figura 1); la elección de los temas para su abordaje a partir de las problemáticas sentidas por la organización y sus integrantes; el establecimiento de ciclos didácticos para el tratamiento de las temáticas (DUMRAUF; CORDERO, 2013); el abordaje multidimensional de las mismas; la construcción conjunta de materiales didácticos y de difusión.

El reconocimiento de los distintos sistemas de saberes se habría puesto en práctica con base en la consideración de todxs lxs participantes como portadorxs de saberes diferenciados, a través de: la planificación conjunta de contenidos y acciones; el rescate y valoración de los saberes tradicionales; la asunción compartida de roles de coordinación; y la inclusión de instancias de recuperación de saberes en los ciclos didácticos. De acuerdo con una de las participantes,

en los intercambios de pensamiento o sea de lugares distintos, vamos bebiendo esas experiencias distintas y en donde lo vamos analizando y vamos sacando en conjunto lo que vemos que nos sirve para una organización de base, para las centrales, para el Movimiento en sí (EG L, 2013).

El reconocimiento de los “lugares distintos” llevaría a poner en diálogo diferentes formas de conocimiento, considerando a cada una de éstas como incompleta (Santos, 2009). Este diálogo permitiría la superación de las ignorancias: “en el momento empezamos con lo poco que teníamos y después ahí se va ampliando” (EG L, 2013). Ese “ahí”, que indica el lugar en el que el conocimiento se amplía, haría referencia al espacio pedagógico de los talleres en los que los saberes fueron puestos en diálogo y tensión para el planteamiento de nuevas posibilidades de acción frente a problemáticas concretas. La inclusión de los saberes campesinos aparece en los registros desde los inicios de la experiencia, tal como consignamos más arriba. La reflexión acerca de su inclusión explícita en los talleres, las tensiones entre el conocimiento académico y el campesino, así como las posibles alternativas en la resolución de las mismas, fueron abordadas en actividades específicas del equipo coordinador a lo largo de todo el proceso.

La ruptura con una temporalidad lineal en esta experiencia educativa podría caracterizarse, por un lado, por las formas cíclicas compartidas: del proceso formativo y los ciclos didácticos para los abordajes temáticos. Por otro, la construcción de la



experiencia atravesó ciclos de reflexión-acción-reflexión para volver a la acción. A su vez, estos ciclos estuvieron imbricados en la temporalidad propia de la organización, ya que las decisiones respecto a las temáticas, fechas y lugar de realización de los encuentros eran definidas en instancias orgánicas de la misma. Otra de las dimensiones temporales que se puso en evidencia en el análisis, fue la importancia de “estar” para lxs participantes no pertenecientes al MOCASE-VC, del tiempo transcurrido en el lugar: “hay que estar, hay que escuchar, hay que conversar, hay que tener tiempo para estar” (EG A, 2013). Este tiempo para “estar” permitiría el conocimiento y cierta comprensión del modo de vida campesino y sus formas de sociabilidad asociadas a sus propias temporalidades (SANTOS, 2006), así como la posibilidad de incorporarse a los ritmos cotidianos. Permitiría también el conocimiento mutuo y la construcción de vínculos de confianza.

El reconocimiento de desigualdades y diferencias, entre saberes y entre personas, fue tematizado a lo largo de toda la experiencia. El conocimiento científico como construcción hegemónica asociada a la dominación en nuestros territorios fue objeto de explicitación y debate, fundamentalmente en torno a la búsqueda y construcción de estrategias didácticas que no reprodujeran una relación jerárquica entre conocimientos y personas. En este sentido, la necesidad de socializar el conocimiento científico y de comprender sus lógicas de construcción y distribución se asociaron a la construcción de poder: “La ciencia es poder y los compañeros quieren formarse en eso, para apropiarse del poder” (DI JE, 2006). La intención de desnaturalizar situaciones de desigualdad y la construcción de nuevas posibilidades de acción también darían cuenta de ello. Las relaciones de poder en los procesos educativos en general y, particularmente, en el proceso vivenciado fueron objeto de reflexión en numerosos momentos.

La consideración de la escala local y regional se planteó desde el inicio mismo del proceso. Las problemáticas vividas por el MOCASE-VC como punto de partida, el recorte y la jerarquización de los saberes académicos en función de éstas marcaron la experiencia. Así, los conocimientos “universales” fueron revisitados/resignificados en función de lo local. De la misma manera, los sistemas tradicionales campesinos de producción y consumo fueron, explícitamente, recuperados y valorados en el proceso formativo.

Estos reconocimientos (de distintos saberes, temporalidades, desigualdades, escalas y sistemas de producción) necesitaron tareas de “traducción”. Siguiendo a Santos (2009), la alternativa a la teoría general, es el trabajo de traducción que brindaría inteligibilidad y coherencia a la diversidad y multiplicidad de experiencias particulares que aparecen en el mundo. Este proceso intercultural e intersocial consiste en “traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin ‘canibalización’, sin homogeneización” (SANTOS, 2006, p.32).

No hay ninguna cultura que sea completa, y entonces hay que hacer traducción para mirar la diversidad sin relativismo, porque los que estamos comprometidos con cambios sociales no podemos ser relativistas. Pero hay que captar toda la riqueza para no desperdiciar

la experiencia, ya que sólo sobre la base de una experiencia rica no desperdiciada podemos realmente pensar en una sociedad más justa. Este procedimiento de traducción es un proceso por el cual vamos creando y dando sentido a un mundo que no tiene realmente un sentido único (SANTOS, 2006, p. 34)

En el marco de la experiencia educativa analizada, el trabajo de traducción se concretó a través de diversos procesos. La concepción metodológica dialéctica, en la que se enmarca la educación popular de corte freiriano -fundamento de esta experiencia- llevaría a comprender los procesos de traducción como síntesis dialécticas elaboradas para superar los conflictos en los que las personas y colectivos viven. La concepción metodológica dialéctica, subyacente al proceso, orientó la implementación de talleres en los Encuentros de Formación. Dicha elección estuvo también sostenida por la intención de no reproducir relaciones de poder presentes en los espacios educativos,

este proceso nos lleva a reflexionar permanentemente sobre nuestros propios esquemas de enseñanza y aprendizaje, ya que tenemos interiorizadas formas de enseñar y aprender en las que las ciencias académicas son valoradas como verdades y se desvaloriza cualquier otra forma de conocimiento. En los modos habituales de enseñar y aprender contenidos disciplinares específicos aprendemos y enseñamos también formas de dominación, de desvalorización de saberes y personas, de perpetuación de relaciones de poder. (DUMRAUF; MENGASCINI, 2008, p.1737)

Los talleres serían uno de los espacios en los que se establecieron lugares de encuentro en un doble sentido: epistemológico y colonial. Relaciones entre saberes e intersubjetivas de poder podrían alterarse (cambiarse) en función de construir nuevas prácticas e identidades, tanto para quienes pertenecían al movimiento como para quienes no. La decisión de qué poner en contacto en la zona epistemológica correspondió tanto al movimiento campesino y sus representantes, cuanto a quienes procedíamos del ámbito académico (que implementábamos un proceso de selección, organización y jerarquización interdisciplinaria de los contenidos). En estos espacios los procesos de traducción siguieron una doble vía. Por un lado, nos propusimos facilitar la inteligibilidad de los saberes académicos a través de materiales didácticos diversos elaborados a tal fin de manera interdisciplinaria y colectiva. Por otro, se incorporaron los saberes y prácticas campesinas con momentos y dinámicas específicas también acordadas colectivamente. Sin embargo, los talleres no fueron los únicos lugares de encuentro establecidos. Cada uno de los elementos identificados en el ciclo que representa esquemáticamente el proceso de formación (Figura 1), así como los materiales elaborados (para uso didáctico en la misma experiencia y en el movimiento, y para su divulgación académica y hacia otras organizaciones) fueron también lugares de encuentro en las dos dimensiones planteadas por Santos (2009). De estas maneras, la decisión de qué traducir fue discutida y acordada entre los grupos sociales en todo momento.

La inclusión de las diferentes temporalidades durante el proceso fue orientando los momentos y las traducciones posibles. La manera de establecer los lugares de encuentro entre saberes populares y académicos fue reconocida como una construcción a realizarse durante el proceso:

en esta práctica educativa que vamos desarrollando, intentamos entretelar saberes, aquéllos que vienen desde lo popular y aquéllos que provienen de la academia. ¿Cómo trabajar este encuentro cultural, este encuentro de saberes? *Las respuestas las vamos a ir encontrando a medida que trabajemos, en los encuentros de salud y en las otras instancias, reconocimos en una reunión de trabajo sobre el tema. La síntesis de saberes se da en la práctica, no en el a priori; Para mí el secreto está en las relaciones de poder en el grupo, cada uno con sus saberes y dispuesto a ser cuestionado*, fueron algunas de nuestras respuestas. (DUMRAUF; MENGASCINI, 2008, p.1738)

El trabajo en ciclos didácticos espiralados, los procesos de elaboración de materiales y símbolos compartidos (como el “rancho de la salud”) habrían operado como procesos de ampliación simbólica para quienes participamos, de manera de construir lenguaje con códigos comunes, con base en los aportes de los distintos grupos culturales participantes. En este sentido, uno de los aprendizajes necesarios para configurar temporalidades que permitieran el establecimiento de lugares de encuentro, fue el reconocimiento de

los diferentes ritmos con que los diferentes saberes y prácticas articulan las palabras con los silencios y de la diferente elocuencia (o significado) que es atribuido al silencio por parte de las diferentes culturas. La gestión del silencio y la traducción del silencio son las tareas más exigentes del trabajo de traducción. (SANTOS, 2009, p.149)

Las evidencias de los significados adjudicados a los silencios surgen de los registros de los Encuentros de Formación. Durante el desarrollo de un taller sobre modelos de educación, al comparar la educación tradicional con la educación problematizadora, uno de los integrantes del movimiento campesino no acordaba en afirmar que el silencio era propio de la primera, “no le convence la idea de poner la palabra SILENCIO del lado de la educación tradicional, porque el silencio también es querer aprender” (RE 2, 2005). En el mismo sentido, el silencio, apareció en otros talleres,

el plenario fue muy intenso y lo sentí muy profundo. Hubo grandes silencios, sobre todo inicialmente, que fueron llenándose de frases y palabras con una gran carga, con mucha profundidad y preocupaciones muy auténticas ( ) Era de noche, estábamos en la galería y se generó un clima que se sentía de mucha confianza, profundidad y respeto. Comenzó B los planteos pero hubo una gran participación: S, E, C, R, G, J fueron hablando y se percibía una escucha atenta por parte de todos y todas los que compartíamos el momento. (R E11, 2010).

Quienes no pertenecíamos al movimiento tuvimos que aprender que “hay silencios que en la ciudad no estamos acostumbrados y que se está pensando y después se dicen cosas hermosas y profundas” (EG A, 2013). Los silencios relacionados con la imposibilidad de decir la propia palabra intentaron superarse a través de diversas estrategias,

nos animábamos a hablar, con un simple papel o un simple escrito era que íbamos diciendo algunas cosas, pero después nos animamos a hablar, a armar los talleres, a participar, a presentar nosotros mismos los talleres y son cosas buenas que nos han pasado durante todos estos años (EG Le, 2013).

## **Algunas consideraciones para un cierre provisorio**

¿Cuáles son los aportes de la relectura de este proceso educativo a partir de las epistemologías del sur? ¿Cómo enriquece o nutre nuestras maneras de pensar y actuar en educación científica, ambiental y en salud?

Las lógicas de reconocimiento de saberes, temporalidades, sistemas de opresión múltiples, diversas escalas de análisis y acción y diferentes modos de producción, que hemos caracterizado, darían cuenta de una racionalidad cosmopolita subyacente a la experiencia educativa. La construcción de estas lógicas en el desarrollo del proceso no hubiera sido posible sin la creación y sostenimiento de un colectivo coordinador. Este colectivo, a su vez y de manera esquemática, podría caracterizarse como compuesto por integrantes del movimiento social y un grupo de personas con algún vínculo con el ámbito académico (investigadorxs, docentes, estudiantes, activistas) que compartieran fundamentos teórico-metodológicos. Así, queda en evidencia la importancia del trabajo colectivo para la implementación de propuestas educativas en el marco de estas racionalidades. La creación originaria de un equipo de trabajo se consolidó a partir de diferentes prácticas que fueron constituyéndose en lugares o ámbitos de encuentro para albergar los procesos de traducción que construyeron inteligibilidad mutua entre conocimientos y prácticas.

En este sentido, la consideración de una racionalidad cosmopolita en procesos educativos en diferentes ámbitos llevaría a la creación de elementos promotores de “lugares de encuentro”. Los “lugares de encuentro”, sus elementos constitutivos y los procesos de traducción no pueden ser establecidos *a priori*, se construyen en la interacción. Interacción que requiere el reconocimiento de diferentes “grupos socioculturales” y la necesidad y valoración del trabajo colectivo. Esta imposibilidad de definiciones cerradas, instauradas previamente a los procesos educativos, permite “buscar, entender y actuar en el campo del embate de los ideales, de los conflictos sociales, asumir posiciones y contraponer tendencias que buscan afirmarse hegemónicamente, en un continuo movimiento de aprendizaje, y de hacer viables nuevos estadios societarios y civilizatorios” (LOUREIRO, 2003, p. 29). Según nuestro criterio, esta sería una vía de concreción de la intencionalidad emancipatoria de un proceso educativo.

La asunción de una racionalidad cosmopolita involucra, también, el abandono de una “zona de confort” en la cual el conocimiento científico es el único reconocido como verdadero y válido. Requiere, asimismo, la asunción de la democratización de los procesos educativos, a través de la descolonización de los saberes y de la deconstrucción de las relaciones de poder.

tener claro ese conocimiento, te ayuda y te da fuerza a seguir adelante y a pararte, y además tenés el respaldo de todos los compañeros y compañeras, que nos sos solo o sola .

## Reconocimientos

Este trabajo fue realizado en el marco de los Proyectos Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (2006-2012) y de los Proyectos de Investigación 11H/557, 649 (UNLP) y PIP-CONICET 0272.

## Referencias bibliográficas

BARALDO, N. Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes, en *Revista EccoS*, v. 1, p. 77-93, 2009

DUMRAUF, A.; CORDERO, S. ¿Qué futuro nos espera? Abordaje de la temática “agrotóxicos” en una propuesta de promoción de la salud con comunidades campesinas. *Actas del IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, São Paulo, Brasil. 2013. Disponible en: <<http://www.adaltech.com.br/testes/ixenpec/resumos/R1242-1.pdf>>.

DUMRAUF, A.; CORDERO, S.; MENGASCINI, A. Algunos pasos en el camino de la investigación y participación en educación. *Debates Urgentes*, v.1, n.1, p.25-56. 2012. Disponible en: <<http://debatesurgentes.files.wordpress.com/2012/04/algunos-pasos-en-el-camino-de-la-investigacion-y-l-participacion-en-educacion.pdf>>.

DUMRAUF, A.; MENGASCINI, A. Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, presente y perspectivas. *Memorias de las Jornadas de Problemas Latinoamericanos*, p. 1732-1739, 2008

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2002

GIROUX, H.A. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós. 1997

GUELMAN, A. y PALUMBO, M.M. Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v.37, n.2, p.48-64, jul-dic 2015

LOUREIRO, C.F.B. Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: repensar

las tendencias en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, v.5, n.13, p. 21-30, 2003. Disponible en: <<http://www.anea.org.mx/Topicos/T%2013/Paginas%2021%20-%2030.pdf>>. Acceso: 29 jan. 2016

MACHADO ARÁOZ, H. Extractivismo y “Consenso Social”: Expropiación-consumo y fabricación de subjetividades (capitalistas) en contextos neocoloniales. *Revista Cuestiones de Población y Sociedad*, Córdoba, v.3, n.3, p. 29-42, 2013a

MACHADO ARÁOZ, H. Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: Las paradojas de Nuestra América en las fronteras del extractivismo. *REBELA Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos*, Florianópolis, v.3, n.2, p. 118-154, out. 2013b

MICHI, N. *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: Ed. El Colectivo, 2010

ROCKWELL, E. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n.120, p. 697-713, jul.-set. 2012. Disponible en: <<http://www.scielo.com.br>>. Acceso: 2 nov. 2015

SANTOS, B.S. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, agosto 2006

SANTOS, B.S. Para além de pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v.78, p.3-46, out. 2007

SANTOS, B.S. *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores. 2009

SEMERARO, G. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do Caderno 25. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n.126, p. 61-76, jan.-mar. 2014. Disponible en: <<http://www.scielo.com.br>>. Acceso: 28jan. 2016

WERNER, D. y BOWER, B. *Aprendiendo a promover la salud*. California: Fundación Hesperian. 1994



**Ana Dumrauf**

Grupo de Didáctica de las Ciencias- IFLYSIB, UNLP-CONICET y Departamento  
de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata  
La Plata, Argentina  
adumrauf@iflysib.unlp.edu.ar

**Silvina Cordero**

Grupo de Didáctica de las Ciencias- IFLYSIB, UNLP-CONICET y Departamento  
de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata  
La Plata, Argentina  
cordero@iflysib.unlp.edu.ar

**Adriana Mengascini**

Grupo de Didáctica de las Ciencias- IFLYSIB, UNLP-CONICET  
Facultad de Ciencias Naturales y Museo - Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Educación - Universidad Nacional de Luján  
Buenos Aires, Argentina  
amengascini@fcnym.unlp.edu.ar

**Recebido em 01 de julho de 2016**

**Aceito para publicação em 04 de julho de 2016**